

Terhart, Ewald

## **Pädagogisches Wissen. Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens**

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Pädagogisches Wissen*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 129-141. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 27)



Quellenangabe/ Reference:

Terhart, Ewald: Pädagogisches Wissen. Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Pädagogisches Wissen*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 129-141 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218696 - DOI: 10.25656/01:21869

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218696>

<https://doi.org/10.25656/01:21869>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der  
  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

# Pädagogisches Wissen

Herausgegeben von

Jürgen Oelkers und H.-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1991

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1991 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Satz (DTP): Brigitte Apel, 3109 Wietze  
Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41127-8 **Deutsches Institut  
für Internationale  
Pädagogische Forschung  
Bibliothek  
Frankfurt**

77/1720

# Inhalt

Vorwort .....	9
 <b>I. Einleitung</b>	
JÜRGEN OELKERS / H.- ELMAR TENORTH Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem .....	13
 <b>II. Trends und Suchbewegungen der Erziehungswissenschaft</b>	
JOCHEN KADE / CHRISTIAN LÜDERS / WALTER HORNSTEIN Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft .....	39
DIETER NEUMANN Bemerkungen zur Ablösung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Verdrängt oder überwunden? .....	67
ELISABETH FLITNER Auf der Suche nach ihrer Praxis – Zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“ .....	93
DIETER LENZEN Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis – Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft .....	109
 <b>III. Pädagogisches Wissen in professionellen Kontexten</b>	
EWALD TERHART Pädagogisches Wissen – Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens .....	129
BERND DEWE / FRANK OLAF RADTKE Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik .....	143

KLAUS HARNEY	
Pädagogik am Ball – Zur Problematik pädagogischer Professionalität im Erwachsenenensport .....	163
JÜRGEN DIEDERICH	
Pädagogische Rezepte – theoretisch betrachtet .....	181
KLAUS-PETER HORN	
„Schöngeistiges Zusatzwissen“ oder „Empathie“? Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen .....	193 ✕
 <b>IV. Spielräume der öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens</b>	
JÜRGEN OELKERS	
Topoi der Sorge – Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens .....	213
SIEGFRIED UHL	
Sprache und Argument in der Pädagogik der Grünen .....	233 ✕
LOTHAR WIGGER	
Defizite – Exempel der Argumentation. Die Landschulreform und die Wiedereinführung kleiner Grundschulen .....	251 ✕
KONRAD WÜNSCHE	
Das Wissen im Bild – Zur Ikonographie des Pädagogischen .....	273
H.-ELMAR TENORTH	
Pattys Trauma – Oder: die offenbaren Geheimnisse der Pädagogik .....	291 <sup>MP</sup>
PETER MENCK	
Die Schulmeister-Kantate von Telemann .....	307
 <b>V. Argumentationsweisen, Stilfiguren und Einstellungen</b>	
HARM PASCHEN	
Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens .....	319
PETER VOGEL	
System – Die Antwort der Bildungsphilosophie? .....	333
ALFRED K. TREML	
Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung .....	347

GERHARD DE HAAN	
Über Metaphern im pädagogischen Denken .....	361
HORST RUMPF	
Über die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens – Erörtert an drei Schulbankinschriften und zwei Lehrgesprächen .....	377
 <b>VI. Literaturberichte</b>	
JÜRGEN OELKERS	
Bearbeitung von Erinnerungslast – Erziehungswissen in literarischen Texten ....	393
DIETLINDE HEDWIG HECKT	
Pädagogisches Wissen in Kinderbüchern .....	407
CHRISTIAN LÜDERS	
Spurensuche – Ein Literaturbericht zur Verwendungsvorschung .....	415
<b>Hinweise zu den Autoren</b> .....	439

# Pädagogisches Wissen

Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form  
am Beispiel des Lehrerwissens

## I.

Auf Erziehung gerichtete Vorstellungen, Argumentationen, Empfehlungen, Beschreibungen, Behauptungen und Wünsche sind Bestandteil des allgemeinen gesellschaftlichen Wissens, gehören zum *common sense* nicht nur der Bildungsschichten. Kein gesellschaftlicher Bereich, keine Institution oder Profession kann die Exklusivrechte für pädagogisches Wissen beanspruchen. Der Grund hierfür liegt darin, daß Erziehung zu den elementaren menschlichen Lebensbereichen bzw. Erfahrungsfeldern gehört: Alle sind in dieser oder jener Form mit Erziehung konfrontiert, alle sind erzogen worden, alle haben eine Meinung zu Erziehungsfragen, wissen etwas über Erziehung. Insofern ist Erziehung keine Erfindung der Erzieherberufe – und schon gar nicht eine Erfindung der Erziehungswissenschaft. Vielmehr ist entwicklungsgeschichtlich von der Vorgängigkeit naturwüchsig ausgeübter Erziehung vor aller Institutionalisierung, Professionalisierung und Verwissenschaftlichung auszugehen.

Im Bereich der Erziehung – wie in anderen elementaren menschlichen Lebensbereichen auch – wurde und wird jedoch nicht einfach nur gehandelt, sondern wird zugleich auch Sinn gebildet, d.h. es entstehen Gebräuche, Vorstellungen, kognitive Muster sowie normative Modelle, etwa um einen Zusammenhang zwischen Erziehungshandlungen und Erziehungsfolgen herstellen oder eine Unterscheidung zwischen richtiger und falscher, gelungener und mißlungener Erziehung treffen zu können. Erziehungspraxis und Erziehungsdenken sind zunächst auch noch relativ problemlos und eng aufeinander bezogen. Ein entscheidender entwicklungsgeschichtlicher Schritt vollzieht sich in Gestalt der Verbesonderung und Auslagerung der ursprünglich naturwüchsig wahrgenommenen Erziehungsfunktion. Durch die Institutionalisierung des Unterrichtswesens entstehen zwar vielbeklagte Differenzen (etwa zwischen ‚dem Leben‘ und ‚der Schule‘), zugleich aber ermöglicht erst die Schule die soziale Ausbreitung systematischen (nicht zufälligen) Lernens. Ebenso entsteht mit der Verbesonderung von Erziehung die Differenz zwischen den natürlichen Erziehern (Eltern) und den beruflich mit Erziehung Befassten, den Experten. Schließlich wird die Teilhabe an institutionalisierter Erziehung und Bildung zu einem zunehmend wichtigeren Faktor innerhalb der individuellen Lebensgestaltung und -planung. Regeln ehemals tradierte Lebensformen und Milieus die Lebenswege auf ‚natürliche‘ Weise, so wird in modernen Gesellschaften der jedem formell offenstehende Erwerb und Besitz von Bildungszertifikaten zur notwendigen (wenngleich nicht hinreichenden) Bedingung für den Zugang zu den verschiedenen Karrieren.

Parallel zur Institutionalisierung und – damit einhergehend – zur Verberuflichung von Erziehung entwickelte sich auch das auf Erziehung gerichtete Wissen weiter, um das es im folgenden geht. Aus der pädagogischen Folklore heraus entstanden Erziehungslehren



(Pädagogiken), die Erziehung zunehmend außerhalb unmittelbar praktischer Erziehungsaufgaben thematisch werden ließen und damit Möglichkeiten der Distanzierung, Reflexion und Kritik schufen. An die entstehenden pädagogischen Institutionen lagerten sich besondere, sie legitimierende Wissenskomplexe an, welche übrigens nicht unbedingt die tatsächlichen Gründe für die Einrichtung dieser Institutionen bzw. ihre tatsächlichen sozialen Funktionen widerspiegeln, sondern nicht selten die realen Zusammenhänge verdeckten, beschönigten, „ideologisierten“. Die pädagogischen Berufe, allen voran die Lehrer, entwickelten schließlich ihr spezielles Professionswissen, welches zunächst noch notgedrungen an das Allgemeinwissen der Laien angeschlossen, aber allmählich und zunehmend stärker darüber hinausgehende, berufsspezifische Inhalte und Formen hervorbrachte. Damit vergrößerte sich die Differenz zwischen Professions- und Laienwissen zunehmend – mit der unausweichlichen Folge einer Erosion der natürlichen Selbst-Sicherheit der Laien-Erzieher. Die Ausfaltung eines berufstypischen Wissens bildet bekanntermaßen für jeden Beruf mit professioneller Ambition ein wichtiges Instrument zur Absicherung des Berufsmonopols gegenüber naturwüchsiger Laienkompetenz und den Begehrlichkeiten anderer, konkurrierender Berufe. Wie allgemein bekannt, waren und sind die pädagogischen Berufe allerdings – verglichen mit anderen, ebenfalls ursprünglich naturwüchsig wahrgenommenen Tätigkeitsfeldern (Recht, Medizin) – bei der Etablierung eines spezifischen Professionswissens als einem Element vollentwickelter Professionalität nicht besonders erfolgreich gewesen, wobei hier dahingestellt bleiben mag, ob man dies nun mit Erleichterung oder Bestürzung zur Kenntnis nehmen soll.

Ebenfalls als Ergebnis eines Absonderungsprozesses mit institutionellen, personellen und kognitiven Dimensionen bildete sich das wissenschaftliche Wissen über Erziehung: Hatten sich früher interessierte Gelehrte (Theologen, Philosophen) – bei Gelegenheit – auch mit Erziehung beschäftigt, so entstand und etablierte sich erst sehr allmählich eine universitäre Disziplin als Wissenschaft von der Erziehung, spezialisierten sich Wissenschaftler auf die forschende Beschäftigung mit Erziehung, ihrer Geschichte, ihren systematischen Problemen, ihren Prozessen, Institutionen etc., so daß der kognitive Komplex „wissenschaftliche Pädagogik“ bzw. „Erziehungswissenschaft“ entstehen konnte. Sowohl in sozialer wie kognitiver Hinsicht war dieser Prozeß eng an die pädagogischen Berufe (insbesondere an den Lehrberuf, aber auch an die Sozialberufe) sowie an deren pädagogisches Berufswissen geknüpft. Personell rekrutierte sich die Disziplin sehr stark aus ehemaligen pädagogischen Praktikern, und institutionell hatte sie zu einem sehr hohen Anteil Ausbildungsleistungen für pädagogische Berufe zu erbringen. Die Etablierung der akademischen Disziplin „Pädagogik“ bzw. „Erziehungswissenschaft“ verlief – verglichen mit anderen Disziplinen – sehr wechselhaft und reichlich verspätet; manchmal kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, daß das Stadium der Unumkehrbarkeit auch heute noch nicht erreicht ist.

Bei der Beurteilung dieser hier nur sehr grob skizzierten Entwicklung pädagogischen Wissens ist folgender Sachverhalt von entscheidender Bedeutung: Der mehrstufige Prozeß der institutionellen, personellen und kognitiven Verbesonderung von Erziehung und dem jeweils damit assoziierten Wissen hat nun keineswegs jedesmal zu einer Zurückdrängung oder gar vollständigen Substitution historisch vorgängiger Entwicklungsstadien bzw. Wissensformen geführt. Vielmehr haben sich immer neue Schichten von „Wissen“ um den ursprünglichen naturwüchsigen Kern herum gebildet. Im engeren Sinne wissenschaftliches Wissen über Erziehung bildet dabei eine vergleichsweise dünne Außenschicht. De facto sind heutzutage sämtliche der genannten Formen des Wissens

über Erziehung anzutreffen, wobei die Grenzen nicht sehr scharf markiert und nicht zuletzt deshalb wechselseitige Beeinflussungs- und Vereinnahmungsversuche notorisch sind. Keineswegs kann also von einer friedlichen Koexistenz der verschiedenen Wissensformen über Erziehung die Rede sein. Dies würde voraussetzen, daß die Verhältnisse – wie auch immer – geklärt wären und man sich arrangiert hätte. Das ist jedoch nicht der Fall. Vielmehr stehen die verschiedenen Wissensformen über Erziehung allzuhäufig in einem Verhältnis wechselseitiger Ignoranz, Fehlwahrnehmung oder Konkurrenz, aber auch unkritischer Affirmation und parasitärer Selbststärkung zueinander. Auch hat die Wissenschaft von der Erziehung ihre Bindung an die naturwüchsige Alltagspraxis der Erziehung sowie an die pädagogischen Berufe und deren Wissen nicht gelöst, sondern ist – bis heute – in weiten Teilen bewußt Theorie ‚von der und für die Praxis‘ geblieben. In diesem Zusammenhang hat sie auch ihre Ausbildungs- und Betreuungsrolle für die pädagogischen Berufe gepflegt. Auf diese Weise hat der geschilderte Prozeß der Entstehung eines speziellen und schließlich wissenschaftlichen Wissens nicht nur die soziale, sondern auch die intern-kognitive („systematische“) Theoriegestalt der Erziehungswissenschaft stark mitbestimmt. Dies ist u.a. daran abzulesen, daß das für das naturwüchsig-alltägliche Erziehungshandeln und -bewußtsein von Eltern (als der größten Gruppe der Laien-Erzieher) typische „Sorge“-Motiv, welches sich (in allerdings spezialisierter, eingegrenzter Form) auch im Selbstverständnis der pädagogischen Berufe wiederfindet, bis in Inhalt und Gestus der Theorie hineinreicht, so daß sich der wissenschaftliche Pädagoge selbst in einer Art „pädagogischem Bezug“ zu seinem Gegenstand – der Erziehungswirklichkeit – sieht. *Zugleich* aber bemüht sich die Erziehungswissenschaft um ihre Anerkennung als „gewöhnliche“ wissenschaftliche Disziplin, womit die Verpflichtung auf Distanz, Objektivität und Des-Engagement verbunden ist. Somit treffen zwei unterschiedliche, in weiten Bereichen unvereinbare Bezugssysteme aufeinander, die durch Kompromißformeln nur sehr unvollkommen miteinander zu versöhnen sind. Möglicherweise ist es bislang auch deshalb noch nicht zu einer stärkeren Beachtung der Differenz zwischen einer praktischen bzw. berufsbetreuenden Orientierung einerseits und einer rein wissenschaftlich-systematischen Orientierung andererseits gekommen, weil – trotz aller Schwierigkeiten – beide Bereiche (d.h. die jeweiligen Institutionen und Personen) von ihrer affirmativ-legitimatorischen Bezugnahme auf den jeweils Anderen gleichsam parasitär profitieren. Man denke nur an die Vorteile der „Verwissenschaftlichung“ der Lehrerbildung für den Status der Lehrerschaft sowie umgekehrt an die ständige Bezugnahme auf die Bedürfnisse und Sorgen pädagogischer Berufe bzw. pädagogischer Praxis bei den Versuchen zur Absicherung der Erziehungswissenschaft an den Universitäten.

Hinzu kommt, daß innerhalb der pädagogischen Berufe wie auch innerhalb der Erziehungswissenschaft nicht klar ist, wie der Prozeß der allmählichen Herauslösung eines professionellen, schließlich wissenschaftlichen Wissens über Erziehung zu *bewerten* ist, mit anderen Worten, ob man die auf praktisch-moralische Probleme bezogene Reflexionsform weiterführen oder aber allein auf die Zielperspektive einer „normalen“ Wissenschaft oder auf beides setzen soll. Gerade in Zeiten massiver Vernunft- und Modernisierungskritik finden Forderungen nach Entprofessionalisierung, Wiederherstellung ursprünglicher Naturwüchsigkeit und kosmisch-systematischer Ganzheitlichkeit immer mehr Anklang. Hinsichtlich des Wissens in anderen Disziplinen wie etwa der Medizin oder der Jurisprudenz, die die bezeichneten Ablösungsprozesse viel früher und gründlicher durchgemacht haben, ist die Kritik dieser Entwicklung zur Spezialisierung und Verwissenschaftlichung ja bereits Bestandteil des Alltagswissens: Nicht einmal der Laie ver-

mag sich noch darüber zu wundern, daß Gerichte keine Gerechtigkeit, sondern ‚nur‘ Entscheidungen produzieren, und daß der Ausbau der medizinischen Versorgung nicht ‚mehr Gesundheit‘, sondern bestenfalls organisches Funktionieren, jedenfalls aber anscheinend immer ‚mehr Krankheit‘ erzeugt. Ähnliche Irritationen treten auf, wenn in den Augen der Öffentlichkeit die Schule mehr Probleme macht als löst, wenn verunsicherte Eltern nach Beschäftigung mit pädagogischer Literatur noch stärker verunsichert sind, wenn Lehrer ihre Berufsprobleme in den Projekten der Lehr-Lern-Forschung nicht mehr wiederfinden, und Schulpolitiker auf ihre Fragen an die Erziehungswissenschaft unverständliche Antworten erhalten – oder solche, um die man gar nicht gebeten hatte. Die wissenschaftliche Perspektive auf Erziehung führt nämlich aufgrund ihres hochgradig spezifischen Gegenstandsbezuges zu Modellbildungen und Argumentationsweisen, die von denen des Laien- und Berufswissens deutlich abweichen und in noch stärkerem Maße als die Verberuflichung von Erziehungsleistungen zu einer Erosion gewußter ‚Selbstverständlichkeiten‘ führen – ohne zugleich neue Sicherheiten auf der Handlungsebene vermitteln können! Umgekehrt fühlen sich viele Wissenschaftler verkannt, wenn sie mit Fragen aus praktisch-pädagogischen Kontexten konfrontiert werden, die man – so gestellt – gar nicht mit wissenschaftlichen Mitteln beantworten kann, oder wenn ihre Forschungsergebnisse in recht eigenwilliger Weise in außerwissenschaftlichen Kontexten ‚verwendet‘ werden. Solche und ähnliche wechselseitigen Mißverständnisse resultieren aus einer Nichtbeachtung der Differenz zwischen den Konstitutions- und Funktionsprinzipien von Wissen in praktisch-professionellen und im wissenschaftlich-disziplinären Kontext.

Als letzte der hier zu nennenden Komplikationen ist zu berücksichtigen, daß die Erziehungswissenschaft natürlich keineswegs das Laienwissen von Eltern oder auch das Wissen von Berufs-Erziehern einfach ignorieren kann, so wie etwa die Naturwissenschaften vor- und außerwissenschaftliche Erklärungsmodelle für Naturphänomene beiseite gelassen haben. Denn genau diese Formen pädagogischen Wissens gehören unausweichlich mit zum Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft, beeinflußt dieses Wissen doch ganz massiv das Handeln der mit Erziehung Befassten. Insofern muß sich Erziehungswissenschaft neben den historisch gewachsenen und kulturell geformten objektiven Tatbeständen der Erziehungswirklichkeit immer auch mit der Vielfalt subjektiv angeeigneten und in Institutionen und pädagogischen Berufen verdichteten pädagogischen Wissens beschäftigen. Andernfalls ist eine umfassende Analyse und Kritik der Realität von Erziehung nicht möglich.

Die bisherigen Überlegungen dienen dazu, in einem ersten Versuch und anhand einer Skizze des historischen Prozesses der Institutionalisierung, Verberuflichung und Verwissenschaftlichung von Erziehung die gegenwärtige Vielfalt der pädagogischen Wissensbestände, ihre verstreute Platzierung sowie ihr kompliziertes und prekäres Verhältnis zueinander verständlich zu machen<sup>1</sup>. Monopol- oder *pauschale* Überlegenheitsansprüche der verschiedenen Wissensformen können nicht aufrechterhalten werden. Demgegenüber hat sich das Augenmerk auf Kontextabhängigkeit, auf „Differenz“ zu richten. Dadurch wird die Aufgabenstellung der Erziehungswissenschaft einerseits erleichtert, weil kontextspezifisch definiert, zugleich aber auch erschwert, denn sie muß die Genese, Inhaltlichkeit, Funktion, Varietät und Spezifität der verschiedenen außerwissenschaftlichen Wissensbestände über Erziehung – sowie ihr eigenes Verhältnis dazu – mit in sich aufnehmen. – Im folgenden soll dies anhand eines Beispiels, nämlich im Blick auf Forschungserfahrungen zum berufstypischen Wissen von Lehrern, versucht werden.

## II.

Im Rahmen professionstheoretischer Betrachtungen zum Lehrerberuf dominierte lange Zeit die Vorstellung, daß es in diesem Bereich um das berufstypische, „professionelle“ Wissen als einer Basis für das Berufshandeln schlecht bestellt sei, und zwar insbesondere bei Elementar- bzw. Grundschullehrern. Der gemessen an den vollentwickelten Professionen wenig elabourierte Entwicklungsstand des berufstypischen Wissens von Lehrern bildete mit einem Grund für die Kennzeichnung des Lehrerberufs als einer „*semi-profession*“. Diese Diskussionslinie soll hier allerdings nicht ausführlicher erörtert oder weitergeführt werden, nicht nur, weil ihr Bezugspunkt – das klassische Professionenkonzept – deutlich analytische Schwächen hinsichtlich der besonderen Situation von Semi-Professionen aufweist, sondern vor allem, weil es als Richtmarke für die weitere Entwicklung von Berufen mit guten Gründen an Überzeugungskraft verloren hat. Gegenüber dem traditionellen kriterienorientierten Professionenkonzept eröffnen Ansätze zur Bestimmung der strukturellen Besonderheiten des Lehrerhandelns, zur administrativen Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit seines Verlaufs und seiner Wirkungen sowie zur berufsbio-graphischen Genese von Handlungskompetenz auf Seiten der einzelnen Berufsinhaber neue und spezifischere Möglichkeiten.

Während vor der Folie einer wissenschaftszentriert-professionstheoretischen Perspektive das Wissen von Lehrern immer nur als *defizitär* betrachtet werden konnte, wird von der empirischen Lehrerforschung seit einigen Jahren mit einer *Differenz*-These gearbeitet: Lehrerwissen ist „praktisches“ und „persönliches“ Wissen (practical knowledge, personal knowledge), welches aufgrund des praktischen Aufgabencharakters des Unterrichtshandelns, auf das es bezogen ist, nicht mit wissenschaftlichem Wissen über Unterricht verglichen oder gar daran bemessen werden kann. Beide Wissensformen stehen nebeneinander, sind kontextspezifisch, weisen unterschiedliche Entstehungs-, Begründungs- und Verwendungsmuster auf und können sich nicht wechselseitig substituieren: Unterricht als praktische Aufgabe ist mehr und anderes als das, was die szientifische Perspektive an ihm zu erkennen vermag. Damit vollzieht die empirische Lehrer- bzw. Unterrichtsforschung eine Auffassung mit, die der Tradition des pädagogischen Denkens geläufig ist – ohne dabei zugleich ihren spezifischen Wissenschaftscharakter aufgeben zu müssen. Die Frage ist, auf welche Weise das besondere „personal knowledge“ von Lehrern so zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung gemacht werden kann, daß seinen Besonderheiten Rechnung getragen wird, und ohne daß dabei bereits wieder auf Möglichkeiten seiner Substitution durch wissenschaftliches Wissen geschielt wird. Im folgenden sollen einige Überlegungen zu Aufbau, Genese und Funktion von Lehrerwissen entwickelt werden<sup>2</sup>.

Zunächst zum *Aufbau*. Sicherlich wäre es falsch, den mit Lehrerwissen bezeichneten Gegenstandsbereich auf kognitives, sprachlich repräsentierbares Wissen einzugrenzen. Es handelt sich vielmehr um ein sehr komplexes und heterogenes Bündel aus Wissens-elementen und Überzeugungen, Vorstellungen und Metaphern, Einstellungen und Beurteilungstendenzen, Rezepten, Emotionen und Maximen, Erfahrungswerten und Selbst-rechtfertigungen, das insgesamt nicht isoliert dasteht, sondern mehr oder weniger intensiv mit der Persönlichkeit bzw. Identität des jeweiligen Lehrers verwoben ist. Um sich den Aufbau dieser Vielfalt vergegenwärtigen zu können, lassen sich die folgenden drei Dimensionen voneinander unterscheiden: die Wissens-Dimension im engeren Sinne, d.h. alle die fachbezogenen, fachdiktatischen, pädagogischen, unterrichtsbezogenen Wissens-

elemente, über die ein Lehrer verfügt. Es handelt sich hierbei also um „gewußtes“, sprachlich repräsentierbares, beschreibend auf Sachverhalte bezogenes Wissen („Wissen, daß...“). Davon abzugrenzen ist die Dimension der Orientierung, der Beurteilung, des „Wollens“. Hier kommen normative Gesichtspunkte zum Tragen, Vorstellungen bzw. Überzeugungen über gute bzw. schlechte Erledigung der Berufsaufgaben, über die Art des Berufsauftrags, über legitime bzw. illegitime Motive und Formen des Berufshandelns gegenüber Schülern, Eltern, Kollegen, Vorgesetzten („Wissen, wozu...“). Als anspruchsvollster Begriff faßt vielleicht „Berufsethik“ diesen Komplex am besten zusammen. Und schließlich ist drittens auf die operative Dimension des praktisch-prozeduralen Handlungswissens hinzuweisen („Wissen, wie...“). Diese Dimension des Lehrerwissens ist vermutlich am wenigsten ausdrücklich, da sie sich aufgrund persönlicher Erfahrungsbildung konstituiert und nur sehr selten artikuliert werden muß. Die berufliche Kompetenz eines Lehrers zeigt sich auf den drei Dimensionen des Wissens, Wollens und Handelns; sachbezogene, moralisch-motivationale und prozedurale Wissensbestände sind dem jeweils zugeordnet. Die Verwendung des Begriffs Wissen ist in diesem Zusammenhang vielleicht befremdlich, weil mit „Wissen“ üblicherweise Bewußtheit, Geordnetheit, Systematik assoziiert wird. (Die Verwendung des Begriffs „subjektive Theorien“ innerhalb der psychologischen Lehrerforschung bringt diese engere kognitive, wissenschaftszentrierte Vorstellung von „Wissen“ zum Ausdruck). Diese Einschränkung wird hier nicht mitvollzogen: Das berufsbezogene Wissen von Lehrern kann durchaus ungeordnet, unsystematisch, von unbegründeten Überzeugungen durchsetzt, und emotional fixiert sein. Die normativen Einfärbungen und emotiven Grundierungen machen sicherlich einen nicht unwesentlichen Bestandteil aus; zugleich ist ihr Verhältnis zum gewußten Wissen sicherlich besonders fragil und kompliziert.

Hinsichtlich der *Genese* ist davon auszugehen, daß auf jeder der drei genannten Dimensionen (Wissen, Wollen, Handeln) im Prozeß der Ausbildung für und Initiation in den Beruf Entwicklungsprozesse stattfinden, wobei die (universitäre) Ausbildungsphase am ehesten die Entwicklung auf der Wissensdimension (in fachbezogener, fachdiktatorischer und allgemeinpädagogischer Hinsicht) befördert, im Bereich der Einstellungen und Werte („Wollen“) jedoch erwiesenermaßen instabilere Wirkungen zeitigt. Die Entwicklung auf der Dimension des Handlungswissens schließlich findet innerhalb der Ausbildung vornehmlich erst in der zweiten, berufsvorbereitenden Phase, in voller Intensität dann allerdings in den ersten Berufsjahren statt. Für diese Kompetenzdimension hat das Lernen *on the job* naturgemäß ungleich stärkere Bedeutung als das vorlaufende Lernen innerhalb der Ausbildung. Während der Einstellungswandel von Lehrern im Übergangsfeld zwischen Schule, Studium und Beruf (vgl. „Praxischock“) national wie international vielfach dokumentiert und vergleichsweise gut erforscht ist, liegen sowohl hinsichtlich einer längerfristigen, berufsbiographischen Perspektive wie auch im Blick auf die Entwicklung von berufsbezogenem Wissen kaum Daten vor. Die Forschung zur Sozialisation des Lehrers war bisher sowohl in zeitlicher wie auch in sachlicher Hinsicht auf Einstellungswandel sowie Ausbildungs- und Anfangssozialisation beschränkt; die Arbeit an umfassenden Modellen des Lehrer-werdens und -bleibens sowie den dabei ablaufenden Entwicklungsprozessen steht erst am Anfang. Ein solches Modell der Genese von Lehrerwissen und Lehrerkompetenz muß auf der Basis empirisch konstatierbarer Entwicklungsverläufe die Logik des Entwicklungsprozesses auf allen drei oben genannten Dimensionen verständlich machen und dabei – als sicherlich schwierigstes Problem – die Frage der Genese mit der Frage der Geltung in Verbindung bringen: Es reicht nicht aus, Entwicklung berufl-

cher Kompetenz und Identität einfach nur zu konstatieren. Empirische Forschungserfahrungen müssen zugleich auf die Frage bezogen werden, inwieweit konstatierbare Veränderungsprozesse auch auf ein vertretbares Ziel gerichtete sind, mithin auch tatsächlich „Entwicklung“ genannt werden dürfen. Die Einbringung einer solchen normativen Perspektive vermag vielleicht den Deskriptivismus der bisherigen Sozialisationsforschung im Lehrerberuf zu überwinden, wodurch auch Anknüpfungsmöglichkeiten für Überlegungen zur Aus- und Weiterbildung gegeben sind.

Hinsichtlich der *Funktion* des beruflichen Wissens von Lehrern sind zwei Bezugspunkte zu unterscheiden: der individuelle und der institutionelle. Dem einzelnen Lehrer vermittelt Lehrerwissen sowohl berufliche Kompetenz in einem instrumentellen Sinne wie zugleich auch berufliche Identität, da es die Verbindung zu den allgemein geteilten Wissensbeständen der Profession herstellt. Darüber hinaus kommt ihm in individueller Hinsicht die Funktion zu, zwischen berufsbezogenen und außerberuflichen Erfahrungen und Erfahrungsbereichen eine Art Konsistenz herzustellen. Gerade angesichts der für das Erwachsenenleben grundlegenden Verflechtung von privatem und beruflichem Lebensstrang macht sich das Fehlen einer berufsbiographischen Perspektive auf den Lehrerberuf erneut empfindlich bemerkbar. – Wählt man die Institution Schule als Bezugspunkt, so kommt dem Lehrerwissen die Funktion zu, innerhalb des institutionell gesteckten Rahmens eine gewisse Gleichförmigkeit des Handelns abzusichern. Diese Gleichförmigkeit und damit Erwartbarkeit des Lehrerhandelns (wichtig für Schüler, Eltern, Kollegen) ist nämlich gerade nicht eine gleichsam automatische Folge des institutionellen Rahmens: Verglichen mit anderen Institutionen verfügen Lehrer in der Schule bei der Verrichtung der Unterrichtsarbeit über vergleichsweise beträchtliche Spielräume. Unter institutionellem Blickwinkel ist es deshalb um so wichtiger, daß durch das Berufswissen auf personaler Ebene eine gewisse Homogenität der Orientierungen, Beurteilungstendenzen und Handlungsformen hergestellt wird. Die Schule als Organisation „weiß“, daß Lehrer über berufstypisches Wissen verfügen; sie rechnet mit diesem Wissen und verläßt sich darauf.

Für die Erziehungswissenschaft in ihren auf Schule, Unterricht und den Lehrerberuf bezogenen Zweigen (Didaktik/Schulpädagogik) ist es eine zentrale Frage, wie sie selbst ihr Verhältnis bzw. das Verhältnis des von ihr gebildeten wissenschaftlichen Wissens über Unterricht zum Berufswissen der Lehrerschaft bestimmt. Dieses Problem wird traditionell anhand des „Theorie und Praxis“ – Topos diskutiert. Die entsprechenden Modellvorstellungen bewegten sich bislang analog zu den überkommenen drei Haupt-Paradigmen erziehungswissenschaftlichen Denkens im Dreieck zwischen *hermeneutischer* Auslegung vorgängiger Praxis durch Theorie – bei Gefahr unkritischer Affirmation, *erfahrungswissenschaftlicher* Deskription und Kausalanalyse – mit den Folgen eines instrumentell-technologischen Verhältnisses zur Praxis, sowie schließlich (*ideologie*) *kritischer* Durchleuchtung vorgefundener Praxis – nicht selten mit Ignoranz gegenüber der Notwendigkeit, neue, funktionierende Praxisformen aufzubauen. Solche Auffassungen über das Verhältniss von „Theorie und Praxis“ leiden allzu stark unter ihrem Modell-Charakter, denn es handelt sich um Stilisierungen, die vermutlich stärker der Selbst-Orientierung von Wissenschaftlern dienen als daß sie die Realität des komplexen Verhältnisses von wissenschaftlichen und außer-wissenschaftlichen, berufstypischem Lehrerwissen über Erziehung, Schule und Unterricht zu erfassen vermögen. Genau letzters aber ist das zentrale Motiv der seit einigen Jahren etablierten sozialwissenschaftlichen „Verwendungsforschung“: Anstatt die Modelle über das Verhältnis von Theorie und Praxis, Wissenschaft und Alltag, Erkenntnisproblemen und Gestaltungsaufgaben ad infinitum zu

erörtern, richtet sich der Blick zunehmend auf die Realitäten des komplizierten Prozesses der „Verwendung“ wissenschaftlichen Wissens. Hier zeigt sich dann sehr rasch, daß liebge-wordene Denkgewohnheiten (z.B. Aufklärung *oder* Sozialtechnologie) der Realität dieses Prozesses nicht gerecht werden. In Ansehung der Differenz von Wissenschafts-, Berufs- und Alltagswissen vermag ein solcher Befund jedoch letztlich nicht zu überraschen: Als Teil der Kultur ist Wissenschaft eben auch nur eine Stimme im gesamtgesellschaftlichen Gespräch; insbesondere die Vermittlung und Verwendung *erziehungswissenschaftlichen* Wissens ist deshalb wohl weniger „instrumenteller“, sondern hauptsächlich „konversationeller“ Natur.

### III.

Die Rede von der Verwendung wissenschaftlichen Wissens als „konversationellem“ Problem ist nicht einfach nur als eine recht globale Metapher zur Bezeichnung des wechselseitigen Durchdringungsprozesses verschiedener Wissensformen (Kultur als „Gespräch“) zu verstehen, sondern hat unmittelbare, wörtliche Bedeutung: Wie alles Wissen, so ist auch pädagogisches Wissen an eine bestimmte Sprache gebunden; Beeinflussungs- und Austauschprozesse zwischen den vielfältigen Formen pädagogischen Wissens sind ganz elementar von der jeweils benutzten sprachlichen Form bedingt. Die Alltags- bzw. Laiensprache über Erziehung ist nicht identisch mit der Sprache der pädagogischen Berufe, und diese wiederum unterscheidet sich von der Sprache bzw. den verschiedenen Sprachen, die Erziehungswissenschaftler im Rahmen wissenschaftsinterner wie -externer Kommunikation pflegen. Für die Kommunikation sowohl zwischen pädagogischen Laien und pädagogischen Berufen als auch zwischen diesen Berufen und der Erziehungswissenschaft ist nun entscheidend, ob und inwieweit sich – trotz jeweils kontextspezifischer Sprache – bestimmte Probleme gleichwohl noch vermitteln lassen, das Gespräch möglich ist. Schlimmstenfalls sind zumindest die Konsequenzen einer mißlingenden Verständigung zu klären. – Im folgenden sollen zunächst einige Hinweise auf die berufsinterne Bedeutung der Fachsprache von Lehrern gegeben werden, um danach dann ihrer externen Bedeutung – in Richtung auf die Laien (Eltern) wie in Richtung auf die Wissenschaft – nachzugehen<sup>3</sup>.

Nach Auffassung der Berufs- und Professionssoziologie verfügt der Lehrerberuf über gar keine bzw. nur eine schwach entwickelte Fachsprache; dies mache ein Kennzeichen seiner Semiprofessionalität aus. Aussagekräftiges empirisches Material, welches diese These stützen würde, wird dabei allerdings nicht vorgebracht. Die linguistischen bzw. konversationsanalytischen Arbeiten zur Sprache des Lehrers *im* Unterricht können in diesem Zusammenhang nicht herangezogen werden, da es nicht um die Unterrichtssprache des Lehrers, sondern um seine berufstypische Fachsprache geht, die er dann benutzt, wenn er sich mit Kollegen (innerfachlich) oder mit Berufsfremden (außerfachlich) über Probleme und Inhalte seiner Berufsarbeit verständigt. Die Fachsprache des Lehrers bildet für ihn nach außen wie nach innen bei der Begegnung verschiedener pädagogischer Wissensformen gleichsam die kommunikative Basis. Meiner Erfahrung nach ist die Fachsprache von Lehrern – sofern sie sich berufsintern über Probleme der Berufsarbeit austauschen – in der Tat nicht sehr spezifisch und unterscheidet sich kaum von der Alltags- bzw. Laiensprache. Auffällig ist allerdings, das die verwendete Sprache mit dem Alter variiert; auf diese Weise finden vermutlich die Effekte einer je nach Lehrergeneration unter-

schiedlichen Lehrerausbildung ihren sprachlichen Niederschlag. Bei internen Kontroversen über die Berufsarbeit und den Berufsauftrag des Lehrers wird die benutzte generationsspezifische Sprache dann auch zu Identifizierung und ggf. sogar zur Abgrenzung und Diskriminierung ‚der Anderen‘ eingesetzt. Dies funktioniert vor allem dann gut, wenn es auf einer allgemeinen Ebene um grundsätzliche Fragen des Berufsverständnisses und Berufsauftrags geht. Hier findet sich reichlich Jargon. Bei der präzisen Beschreibung und Erörterung konkreter, operativer Probleme auf der Ebene des Berufshandelns dominiert dann wiederum ein wenig spezifischer Sprachgebrauch: die Sprache des Alltags. Dies trägt sicherlich mit dazu bei, daß beispielsweise bestimmte Handlungsformen, die sich bei Lehrer X als erfolgreich erwiesen haben, so schwer von Lehrer Y übernommen und mit ähnlichen Erfolg praktiziert werden können: Es fehlt die genaue Sprache zur Beschreibung sowohl der Problemlage wie auch der empfohlenen Handlungsweise. Sicherlich ist – als Gegenargument – der Hinweis auf die Unvorhersehbarkeit, Person- und Situationsabhängigkeit, Einmaligkeit und damit Nicht-Standardisierbarkeit von Unterricht ernst zu nehmen. Gleichwohl ist aber doch auch die deutliche Routinisierung, das „immer Gleiche“ des Unterrichtsmusters (über das sowohl Lehrer wie vor allem natürlich Schüler klagen) im Auge zu behalten, so daß das Einmaligkeitsargument nicht *prinzipiell* gegen die Möglichkeiten einer präzisen Fachsprache gewendet werden kann. Gerade dort, wo „Fälle“ immer anders sind, eröffnet eine Fachsprache die Möglichkeit, die Besonderheiten des Falles auf ein allgemeines Bezugssystem, eben auf das berufstypische Wissen zu beziehen.

Natürlich: Fachsprachen schotten ab. Ein berufstypischer Jargon ermöglicht Uneinsehbarkeit und verleitet womöglich zu Imponiergehabe. Nur allzu gerne markieren „Professionalisten“ auch mit sprachlichen Mitteln das Gefälle gegenüber Berufsfremden. Umgekehrt muß man allerdings auch die positiven Effekte von Fachsprachen sehen. Gerade aufgrund ihrer Differenz zur Normalsprache verkürzen und präzisieren sie die berufsinterne Kommunikation, sozialisieren in gemeinsam geteilte Denk- und Wissensmuster ein. Eine solche stabile Tradition einer Fachsprache existiert im Lehrerberuf m.E. nicht, zumindest nicht hinsichtlich der Möglichkeiten des „gewöhnlichen“ Berufsinhabers, sich mit Kollegen über *konkrete, operative Berufsprobleme* auszutauschen. Die Rhetorik von Standesvertretern ist nicht als Fachsprache zu bezeichnen, da sie sich vornehmlich auf die Außenbeziehungen des Berufes – Öffentlichkeit, Politik, Schulverwaltung, Eltern, Geld- und Gesetzgeber etc. – bezieht, nicht aber auf die konkreten Arbeitsprobleme. Eben deshalb unterliegt sie auch sehr stark dem sich wandelnden pädagogisch-politischen Zeitgeist.

Welche Folgen hat diese Situation für die Kommunikation zwischen Lehrern (als Berufs-Erziehern) und Eltern (als Laien-Erziehern)? Da Lehrer nicht über eine spezifische Berufs- oder Fachsprache verfügen, gehören diesbezügliche sprachliche Verständigungsschwierigkeiten in aller Regel nicht zu den ansonsten zahlreichen Irritationen, die das Lehrer-Eltern-Verhältnis durchziehen (können). Zwar wird z.B. auf Elternabenden, im Rahmen von Elternsprechtagen oder auch bei gesondert verabredeten Einzelgesprächen immer wieder die Unterschiedlichkeit der Perspektiven deutlich, die Eltern bzw. Lehrer auf ein und dasselbe Kind richten, aber diese Differenz ist gleichsam objektiv, d.h. von der Position und Funktion her bedingt. Unter fachsprachlich bedingten Verständigungsproblemen scheint die Kommunikation nicht zu leiden. Lehrer können mit Eltern in der Sprache über Schülerprobleme reden, die sie auch bereits für die innerkollegiale Kommunikation benutzen: in der Alltagssprache. Sicherlich spielt in diesem Zusammenhang



auch eine Rolle, daß die Berufsaufgaben des Lehrers nicht sehr präzise und überprüfbar definiert sind: Unterrichtung, Erziehung, Bildung beschreiben einen Aufgabenkreis, der weit in den Bereich der Privaterziehung hineinreicht, und eine gezielte Eingrenzung und Partikularisierung der Lehrerarbeit auf das Unterrichten allein ist – entgegen anderslautenden Meldungen – faktisch weder möglich noch rechtlich sanktioniert. – Dort jedoch, wo Lehrerwissen spezifisch wird, d.h. vom Allgemeinwissen abgegrenzt ist, lassen sich dann auch sofort fachsprachliche Elemente feststellen: Bei berufsinterner oder -externer Kommunikation über die Inhalte der Unterrichtsfächer. Dies geht soweit, daß schließlich nur noch unmittelbare Fachkollegen sich untereinander verständigen können (z.B. über Stoffverteilungspläne in Physik-Kursen der Sek.II) – und die Eltern darauf vertrauen müssen, daß der Lehrer es schon richtig machen wird. Fachsprachliche Elemente in den Unterrichtsfächern sind allerdings nicht Ausdruck einer genuinen Berufssprache der Lehrer, sondern gehen auf die Terminologie der jeweils dahinterstehenden wissenschaftlichen Disziplinen zurück.

Damit ist der zweite Kommunikationsbereich zwischen verschiedenen pädagogischen Wissenformen angesprochen: die Zone zwischen der (Berufs-) Sprache der Lehrer und der (Wissenschafts-) Sprache der Erziehungswissenschaft bzw. Unterrichtsforschung. Während die traditionellen Didaktiken noch mehr oder weniger unmittelbar zumindest an die Bildungssprache anschlossen, traten erste massive Irritationen im Zuge der Curriculum- und Lernzieldiskussion auf. In diesem Kontext entwickelte sich ein spezieller Jargon, der tatsächlich nur noch von Insidern verstanden wurde, nicht aber von den Lehrern – und schon gar nicht von den Eltern. Das Curriculum- und Lernzieldeutsch wurde häufig zum Anlaß für spöttisch-hohnvolle Kommentare über die Großmannssucht der Pädagogen; das hierdurch transportierte Wissen galt als gekünstelt und „aufgeblasen“, da die manchmal recht banalen Sachverhalte einer gemeinsprachlichen Vermittlung durchaus offenstanden. Die rechtwinkelige Vorstellungswelt der Lernzielexperten sowie die technomorphe Metaphorik ihrer Sprache stimmte nicht mit denjenigen Kategorien, Bildern und Wissensbeständen überein, mit denen Lehrer ihr Berufsfeld aufschlüsselten und zu bewältigen versuchten. Der nach dem Abklingen der Lernzielwelle sich auch in den Human-Berufen ausbreitende Betroffenheitsjargon des Psycho-Booms fand zwar auch Eingang in die Sprache vieler Lehrer – allerdings eher in der Weise, daß damit die *eigenen*, persönlichen Probleme mit dem Lehrerberuf artikuliert wurden, nicht so sehr die konkreten Probleme der Berufsarbeit im Unterricht.

Dort, wo es zu einem partiellen (meisten nur punktuellen) Eindringen von Wissenschaftssprache in die Berufssprache von Lehrern kommt, (ver)föhrt es Erziehungswissenschaftler (Lernpsychologen, Sozialisationsforscher...) zu der Annahme, ihre Erkenntnisse seien nun endlich doch praktisch relevant geworden – obwohl es sich gegebenenfalls doch nur um sprachliche Anpassungsleistungen oder auch bloße Mimikry handeln kann. Umgekehrt erwarten diejenigen Lehrer, die es gelernt haben, sich in der Sprache von Wissenschaft über ihre Berufsprobleme auszutauschen, daß damit dann auch die Lösungen für diese Probleme gleich mitgeliefert seien. Beide Mißverständnisse föhren notwendig zu Enttäuschungen. Auch aus diesem Grund könnte es von Vorteil sein, wenn in der Lehrerschaft eine auf die zu verrichtende Arbeit bezogene Berufs- oder Fachsprache unabhängig von der Erziehungswissenschaft entstünde; eine Fachsprache, die eine problemspezifische und präzise berufsinterne Kommunikation ermöglichen würde, so daß man auf problematische Leihgaben aus der Wissenschaft verzichten könnte.

Die große Differenz zwischen der sprachlichen Form, in der Lehrer sich über ihre Be-

rufsarbeit unterhalten, und derjenigen Form, in der die Unterrichtswissenschaft ihren Gegenstand thematisiert, ist auch für die gegenwärtige Situation kennzeichnend, ja hat sich aufgrund des zunehmenden Differenzierungs- und Spezialisierungsgrades in diesem Zweig erziehungswissenschaftlicher Forschung noch verschärft. Wichtig ist jedoch folgender Unterschied gegenüber der früheren Situation: Von seiten der Wissenschaft wird nicht mehr länger versucht, *unmittelbare* Praxisrelevanz zu gewinnen. Vielmehr werden die vielfältigen Vermittlungsprobleme zwischen *wissenschaftlicher Erkenntnisbildung über Unterricht* und der *praktischen Handlungsaufgabe „Unterricht“* selbst noch einmal mit wissenschaftlichen Mitteln zu analysieren versucht, dies sowohl theoretisch wie empirisch. Die Anerkennung und Beachtung der Differenz zwischen wissenschaftlicher und praktischer Perspektive auf Unterricht sowie die Einsicht in die Nichtsubstituierbarkeit beider Wissenformen führt gleichsam zu einer Entspannung der Situation; jetzt erst können beide Seiten gelassen und selbstbewußt auf die Besonderheiten und Zwänge, Chancen und Grenzen ihrer jeweiligen Perspektive hinweisen. Damit sind wichtige Voraussetzungen für eine sinnvolle grenzüberschreitende Kommunikation gegeben.

#### IV.

Der Prozeß der Vervielfältigung des pädagogischen Wissens ist unumkehrbar; Wissensbestände über Erziehung sind – mit unterschiedlicher Form, Substanz und Funktion – im Gesamtbestand des gesellschaftlich akkumulierten Wissens breit gestreut. Die (vergleichsweise spät einsetzende) wissenschaftliche Erkenntnisbildung über Erziehung kann diese Vielfalt der pädagogischen Wissenformen nicht ignorieren oder überspringen; im übrigen ist sie selbst ein Element im gesamten Prozeß der weiteren Ausdifferenzierung dieses Wissens. – In den pädagogischen Berufen haben sich Wissensformen entwickelt, die in Genese, Gehalt und Funktion auf die jeweiligen Berufsprobleme bezogen sind. Diese berufsbezogenen Wissensformen unterscheiden sich von demjenigen Wissen, welches von der Erziehungswissenschaft zum gleichen Gegenstand – aber eben unter anderer Perspektive – gebildet wird. Im Lehrerberuf ist es bisher nicht zur Entwicklung einer speziellen Fach- oder Berufssprache gekommen – möglicherweise auch eine Folge der Tatsache, daß die Berufsaufgabe des Lehrers nicht sehr spezifisch, d.h. klar eingeordnet in die Gesamtaufgabe Erziehung, definiert ist. Eine solche Fachsprache würde die berufsinterne Kommunikation erleichtern, die Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern aber womöglich erschweren. Das Fehlen einer solchen berufsspezifischen Fachsprache hat in der Kommunikation zwischen Erziehungswissenschaftlern und Lehrern nicht selten zu punktuellen Adaptionen aus der Wissenschaftssprache in die Berufssprache geführt; aufgrund der Kontextdifferenz von pädagogischer Wissenschaft und pädagogischem Beruf mußte dies zu Irritationen und Enttäuschungen führen. Der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Theoriebildung fällt die schwierige Aufgabe zu, das komplexe, historisch-kulturell gewachsene und nicht zuletzt durch die jeweilige sprachliche Form mitbedingte Wechselverhältnis zwischen den verschiedenen pädagogischen Wissenformen in sich abzubilden – und dabei zu beachten, daß sie selbst Element dieses Prozesses ist.

## Anmerkungen

- 1 Möglicherweise läßt sich im Sinne der damit nur umrissenen Auffassung über die allmähliche Ausdifferenzierung immer spezialisierterer Formen des Wissens über Erziehung eine sinnvolle und ergiebige historiographische Perspektive jenseits der festgefahrenen Schismen von Real- oder Ideen-, Struktur- oder Mentalitäten-, Erziehungs- oder Pädagogik-Geschichte gewinnen, denn die Erklärung dieses Ausdifferenzierungsprozesses macht es gerade notwendig, den Zusammenhang von Erziehungsverhältnissen, Erziehungsdenken, pädagogischen Institutionen und Berufen bzw. Institutions- und Berufswissen sowie schließlich auch wissenschaftlicher Reflexion über Erziehung herauszuarbeiten.
- 2 Zum Forschungsbereich „Lehrerwissen“ vgl. HOFER (1986) sowie TERHART (1990); zur neuesten Entwicklung vgl. DANN/KRAUSE (1988) und ALISCH (1990). Der angloamerikanische Forschungsstand wird gut dokumentiert bei CLARK/PETERSON (1986). Anzumerken ist, daß dieser Forschungsbereich die formal-prozedurale Seite in den Mittelpunkt stellt – also eher das *Denken* von Lehrern als deren *Wissen*. Der inhaltlich-substantiellen Seite wird demgegenüber weniger Aufmerksamkeit geschenkt, ebensowenig den (berufsbiographischen) Prozessen der *Wissensentwicklung* (vgl. dazu FEIMAN-NEMSER/FLODEN 1986; SHULMAN 1986; PHILLIPS 1988; BUCHMANN 1990). Über „Rezepte“ als Bestandteile des Lehrerwissens DRERUP (1988), über Metaphern und „images“ im Lehrerdanken MUNBY (1986) und CLANDININ (1985).
- 3 Zum Problem der Fach- bzw. Spezialsprachen in Alltag, Wissenschaft und Beruf vgl. HABERMAS (1977), LUHMANN (1979), SEIFERT (1979), PÖRKSEN (1986), KALVERKÄMPER/WEINRICH (1986) und KNOBLOCH (1987). Zur Sprache der Erziehungswissenschaftler vgl. KLINGENBERG (1975), HOHENADEL (1976), FLITNER (1977). – Über die Berufssprache (nicht Unterrichtssprache) von Lehrern habe ich wenig einschlägige Arbeiten gefunden; Ansätze bei WELLENDORF (1978) und HARGREAVES (1984). In ihrer empirischen Untersuchung über Kollegialität bei Lehrern fand LITTLE (1982) heraus, daß an „guten Schulen“ die Kommunikation über Fragen und Probleme der Berufsarbeit vergleichsweise intensiv ist und geschätzt wird – sofern die dabei verwendete Sprache unmittelbar auf praktische Probleme bezogen und darüber hinaus ‚personenneutral‘ ist. Zu (fach-) sprachlichen Problemen beim ‚Reden über Erziehung‘ vgl. TERHART (1991).

## Literatur

- ALISCH, L.-M.: Neuere theoretische Entwicklungen in der Lehrerhandlungstheorie. In: Empirische Pädagogik 4 (1990), S. 3–33.
- BUCHMANN, M.: Beyond the lonely, choosing Will: Professional Development in Teacher Thinking. In: Teachers College Record 91 (1990), S. 481–508.
- CLANDININ, D.: Personal practical Knowledge: A Study of Teachers' Classroom Images. In: Curriculum Inquiry 15 (1985), S. 361–385.
- CLARK, M./PETERSON, P.L.: Teachers' Thought Processes. In: WITTRICK, M.C. (Ed.): Handbook of Research on Teaching. Third Edition. New York: Macmillan 1986, S. 255–296.
- DANN, H.D./KRAUSE, F.: Subjektive Theorien: Begleitphänomene oder Wissensbasis des Lehrerhandelns bei Unterrichtsstörungen. In: Psychologische Beiträge 30 (1988), S. 269–291.
- DRERUP, H.: Rezeptologien in der Pädagogik. Überlegungen zur neueren schulpädagogischen Ratgeberliteratur. In: Bildung und Erziehung 40 (1988), S. 103–121.
- FEIMANN-NEMSER, S./FLODEN, R.E.: The Cultures of Teaching. In: WITTRICK, M.C. (Ed.): Handbook of Research of Teaching. Third Edition. New York: Macmillan 1986, S. 505–526.
- FLITNER, A.: Sprache und literarischer Stil in den Sozialwissenschaften und in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1977), S. 1–8.
- HABERMAS, J.: Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Jahrbuch der Max Planck-Gesellschaft 1977. Göttingen 1977, S. 36–51.
- HARGREAVES, A.: Experience counts, Theory doesn't: How Teachers talk about their Work. In: Sociology of Education 57 (1984), S. 244–254.
- HOFER, M.: Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist. Göttingen 1986.

- HOHENADEL, D.: Die Sprache der Erziehungswissenschaftler. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976), S. 335–342.
- KALVERKÄMPER, H./WEINRICH, H. (Hrsg.): Deutsch als Wissenschaftssprache. Tübingen 1986.
- KLINGENBERG, G.: Was hat er nur gemeint? Das Kauderwelsch der Pädagogen. In: DIE ZEIT, Nr. 29 vom 11.7.1975.
- KNOBLOCH, U.: Esoterik und Exoterik. Über Begriffsmoden in den Humanwissenschaften. In: ders. (Hrsg.): Fachsprache und Wissenschaftssprache. (Siegener Studien, Bd. 42). Essen 1987, S. 55–70.
- LITTLE, J.W.: Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success. In: American Educational Research Journal 19 (1982), S. 325–340.
- LUHMANN, N.: Unverständliche Wissenschaft. Probleme einer theorieeigenen Sprache. In: Jahrbuch der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung 1979. Heidelberg 1979, S. 34–44.
- MUNBY, H.: Metaphor in the Thinking of Teachers: An exploratory Study. In: Journal of Curriculum Studies 18 (1986), S. 197–209.
- PHILLIPS, D.C.: On Teacher Knowledge: A sceptical Dialogue. In: Educational Theory 38 (1985), S. 457–466.
- PÖRKSEN, U.: Das Demokratisierungsparadoxon. Die zweifelhaften Vorzüge der Verwissenschaftlichung und Verfachlichung unserer Sprache. In: Ders.: Deutsche Naturwissenschaftssprache. Historische und kritische Studien. Tübingen 1986, S. 202–220.
- SEIFFERT, H.: Die Sprache der Wissenschaft als Imponiergehabe. In: Der Sprachdienst 23 (1979), S. 33–40.
- SUHLMAN, L.S.: Those who understand. Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher 15 (1986) 2, S. 4–14.
- TERHART, E.: Pädagogisches Wissen in subjektiven Theorien: das Beispiel Lehrer. In: DRERUP, H./TERHART, E. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. Weinheim 1990, S. 117–134.
- TERHART, E.: Reden über Erziehung: Umgangssprache, Berufssprache, Wissenschaftssprache. Manuskript, Lüneburg 1991.
- WELLENDORF, F.: Der Alltag in der Schule und die Rede des Lehrers von „Intelligenz“, „Begabung“ und „Dummheit“. In: SCHMID, R. (Hrsg.): Intelligenzforschung und pädagogische Praxis. München 1978, S. 161–209.

### *Anschrift des Autors*

Prof. Dr. Ewald Terhart, Universität Lüneburg, FB Erziehungswissenschaften, Institut für Schul- und Hochschulforschung, Postfach 2440, D-2120 Lüneburg.